

**Szabó Éva¹ – Bátor Bettina² – Bobor Péter¹ –
Korláth Petra¹ – Szappanos Csilla³ – Jagodics Balázs¹**

1 SZTE-BTK Pszichológiai Intézet

2 Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem

3 Lajosmizsei Fekete István Sportiskolai Általános Iskola

Mi van a kiégés-fogékonyság mögött?

Pedagógusok munkahelyi nehézségeinek feltárása kvalitatív és kvantitatív eljárással

Napjainkban a kiégés-, avagy burnout-szindróma gyakran vizsgált problémaként jelenik meg a munkahelyi jólléttel kapcsolatos kutatásokban (Awa, Plaumann és Walter, 2010; Bakker és Demerouti, 2017; Bottiani és mtsai, 2019). Ezeknek a vizsgálatoknak jelentős része koncentrált a pedagógusi pályára, ugyanis a tapasztalatok szerint nagy arányban érinti a tanári hivatás képviselőit a kiégés tüneteinek kialakulása (Bottiani és mtsai, 2019; Paksi és mtsai, 2015; Petróczi, 2007; Szabó és Jagodics, 2016). Tekintve, hogy a pedagógusokat érintő burnout-szindróma olyan rendszert alkot, amelyben a tanárok mellett a diákok és szüleik is érintettek közvetetten, mindenképpen érdemes foglalkozni azzal a kérdéssel, hogy hogyan előzhető meg a kiégés kialakulása. A burnout-szindróma szakirodalmában számos modell létezik, amelyek a munkahelyi tényezők szintjén keresik a kiváltó tényezőket (Borg és mtsai, 1991; Demerouti és mtsai, 2001), míg mások a személyre jellemző vonások és tulajdonságok esetében tárják fel a kiégéshez vélhetően hozzájáruló tényezőket (Chang, 2013; Doolittle és mtsai, 2013). Kutatásunkban komplex megközelítést alkalmazva annak feltárását tűztük ki célul, hogy a munkahelyi leterheltséghez és nehézséghez hozzájáruló tényezőket hogyan észlelik a hazai pedagógusok. Ennek részeként elsőként a leterhelő tényezők fajtáinak feltárására vállalkoztunk, másodsorban pedig ezek összefüggését vizsgáltuk a kiégéssel.

A kiégés-szindróma és az észlelt stressz

A burnout-szindrómát elsőként Freudenberg (1974) írta le mint a hosszú távon jelenlévő munkahelyi stressz káros következményét. Az elmúlt évtizedekben egyre bővül a kiégéssel kapcsolatos kutatások és szakirodalmak száma, amelyek leggyakrabban az érzelmi kimerülés, a deperszonalizáció és a teljesítménycsökkenés tüneteivel írják le a burnout-szindróma problémáját (Maslach és Jackson, 1986; Maslach és Goldberg, 1998). A kiégés szinte minden munkakörben megjelenhet valamilyen formában, ugyanakkor a tünetek kialakulásának szempontjából a munkakörök egyik fontos jellemzője, hogy a munkavégzés során más személyekkel foglalkozik-e valaki.

A burnout-szindróma kialakulásának tekintetében leginkább veszélyeztetett egyének csoportjába azok tartoznak, akik viszonylag hosszú távon emberekre irányuló, koncentrációt igénylő, erőteljes érzelmi igénybevétellel jellemezhető munkát végeznek, vagyis a humán szférában dolgoznak (Maslach és Goldberg, 1998; Petróczi, 2007). Ugyanakkor más kutatások felhívják a figyelmet arra, hogy a nagy felelősséggel és monotoníával járó munkák szintén veszélyeztetettek a kiégés kialakulásának szempontjából (Van Droogenbroeck és Spruyt, 2015).

Foglalkozástól függetlenül a munkahelyi stressz megjelenésének folyamatában azonban számos tényező azonosítható. Ezeket a tényezőket foglalja össze Spector (1998) elméleti modellje, amelyben a folyamat kiindulópontjának a munkahelyi környezeti körülmények tekinthetők. Ezek között a külső tényezők között találhatók olyan stresszorok, amelyek fenyegetések lehetnek az egyén számára, például egy nehéz megoldandó probléma, az elvégzendő feladatok mennyisége, vagy a határidők. Ezek a stresszorok negatív érzelmi reakciókat váltanak ki az egyénből, például szorongást vagy haragot. Hosszú távú fennállásuk esetén ezek az érzelmek hozzájárulnak az általános, tartós feszültség kialakulásához. A környezeti ingerekre adott reakciókban nagy egyéni különbségek találhatók, emellett pedig a stresszorok felett érzett kontroll is csökkentheti a megjelenő negatív érzelmeket (Spector, 2002). A különböző stresszt kiváltó tényezők elkülöníthető típusokba sorolhatók attól függően, hogy milyen eredetűek. Így például megkülönböztünk feladattal és környezettel kapcsolatos stresszorokat. A feladattal kapcsolatban felmerülnek a túl nagy mennyiségű, vagy minőségben nem a munkavállalóhoz illő teendők, míg a környezethez tartozó stresszorok a munka feltételrendszerének hiányaként értelmezhetők (Cooper és Davidson, 1987).

Az egyes foglalkozások különbözhetnek abban, hogy milyen mértékű stresszt vált ki a gyakorlásuk. A magas stressz-szinttel járó foglalkozások ugyanis jellemzően magasabb szintű stresszel járnak a másokért érzett felelősség miatt. Emiatt számos kutatás foglalkozik orvosok, pszichiáterek vagy pszichológusok kiégésével (Arnold és mtsai, 2015; Glass és McKnight, 1996; Grassi és Magnani, 2000). Ugyanakkor fontos területnek bizonyul a pedagógusok esetében kialakuló burnout-szindróma feltárása, mert számos vizsgálati eredmény támasztja alá azt a tapasztalatot, hogy a tanári pályán gyakori a kiégéses tünetek megjelenése (Borg és mtsai, 1991; Bottiani és mtsai, 2019; Dicke és mtsai, 2018; Skaalvik és Skaalvik, 2009).

Tanári pálya és kiégés

A nemzetközi és a hazai kutatási eredmények szerint a kiégés nagyon gyakran okoz problémát a tanári pályán (Fernet és mtsai, 2012; Jagodics és Szabó, 2014; Skaalvik és Skaalvik, 2009). Habár bizonyos összehasonlító vizsgálatok arról számolnak be, hogy más foglalkozások esetében a pedagógusoknál megfigyeltékhez hasonlóan magas arányban jelennek meg a kiégés tünetei (Van Droogenbroeck és Spruyt, 2015), ez sokkal inkább a burnout-szindróma elterjedtségéről, mintsem a tanári hivatás alacsony érintettségéről ad tanúbizonyságot. A kutatási eredmények számos olyan tényezőt különítettek el, amelyek hozzájárulnak a pedagógusi hivatás esetében a tünetek kialakulásához.

Ahogy a legtöbb olyan foglalkozás esetében, ahol szükség van más személyekkel való empatikus kapcsolatteremtésre, úgy a pedagógusi pályán is a diákokkal való közös munka jelenti az egyik legnagyobb kihívást (Petróczi, 2007). A tapasztalatok szerint a tanárok gyakran a magatartási problémákat és a fegyelmezési helyzetekhez fűződő konfliktusokat tartják az egyik elsődleges stresszforrásnak (Aldrup és mtsai, 2018; Chang, 2013). Ehhez hozzájárul a feladatok mennyiségéből adódó leterheltség, amely minden foglalkozás esetében növeli a testi, érzelmi és mentális kimerülés esélyét

(Maslach és Leiter, 1999). A vizsgálatok szerint a pedagógusok körében nagyon gyakori az ilyen típusú leterheltség (Hakanen és mtsai, 2006), amelyet tovább növelhetnek az általános magas adminisztratív jellegű kötelezettségek (Ryan és mtsai, 2017).

Emellett a hazai környezetben a pedagógusok gyakran számolnak be arról, hogy nem érzik megfelelőnek anyagi és általános társadalmi megbecsültségüket (Paksi és mtsai, 2015). Ezek a tényezők összességében hozzájárulnak ahhoz, hogy a pedagógusok körében magas a pályaelhagyók aránya (Paksi és mtsai, 2015). Mindemellett általánosságban jellemző, hogy azok a személyek, akik alacsonyabb mértékű társas támogatást kapnak környezetüktől, hajlamosabbak a kiégésre (Brouwers és mtsai, 2011; Yürür és Sarikaya, 2012). Ez igaz mind a kollégáktól kapott szakmai, mind pedig az érzelmi jellegű társas támogatásra (Szabó és Jagodics, 2019). A társas környezet szempontjából fontos továbbá a kollektív hatékonyság észlelése is, amely annak mértékére utal, hogy a tantestületet mennyire látja képesnek hatékonyan megküzdni a nehézségekkel (Esnard és Roques, 2014; Schaubroeck és mtsai, 2000; Szabó és Jagodics, 2019). A környezeti tényezők mellett kiemelhetők azok a személyiségjellemzők is, amelyek összefüggésbe hozhatók a kiégés kialakulásával: ilyen például a perfekcionizmus (Edbrooke-Childs és Stroeber, 2012), illetve a személyre jellemző megküzdési módok (Doolittle és mtsai, 2013; Lee és mtsai, 2016) és az érzelmi intelligencia (Ju és mtsai, 2015).

A munkahelyen azonban nem kizárólag csak olyan tényezők találhatók, amelyek a leterheltséghez járulnak hozzá. A követelmény-erőforrás modell (Demerouti és mtsai, 2001) szerint elkülöníthetünk testi, pszichológiai és szellemi kimerülés kialakulását elősegítő és gátló tényezőket. Az olyan követelmények, mint például a munkával töltött órák magas száma, a kompetenciahatárokon túlnyúló feladatok ellátása vagy az érzelmi-leg megterhelő szituációk, hozzájárulnak a kimerülés kialakulásához. Ugyanakkor egyes munkahelyi erőforrások, például a felettes támogatása, a szakmai fejlődés lehetősége vagy a munkavégzés feletti kontroll és autonómia az akadályokkal való sikeres megküzdést segíti elő (Bakker és Demerouti, 2017). A kutatások szerint a követelmények pozitív, míg az erőforrások negatív kapcsolatban állnak a kiégés-szindróma tüneteivel (Bakker és mtsai, 2007; Dicke és mtsai, 2018). Emellett a kutatási eredmények szerint a követelmények nem önmagukban, hanem az elérhető erőforrások alacsony mértéke esetében járulnak hozzá a kiégés kialakulásához (Szabó és Jagodics, 2016, 2019).

Ahogy a legtöbb olyan foglalkozás esetében, ahol szükség van más személyekkel való empátikus kapcsolatteremtésre, úgy a pedagógusi pályán is a diákokkal való közös munka jelenti az egyik legnagyobb kihívást (Petróczi, 2007). A tapasztalatok szerint a tanárok gyakran a magatartási problémákat és a fegyvelmezési helyzetekhez fűződő konfliktusokat tartják az egyik elsődleges stresszforrásnak (Aldrup és mtsai, 2018; Chang, 2013). Ehhez hozzájárul a feladatok mennyiségéből adódó leterheltség, amely minden foglalkozás esetében növeli a testi, érzelmi és mentális kimerülés esélyét (Maslach és Leiter, 1999). A vizsgálatok szerint a pedagógusok körében nagyon gyakori az ilyen típusú leterheltség (Hakanen és mtsai, 2006), amelyet tovább növelhetnek az általános magas adminisztratív jellegű kötelezettségek (Ryan és mtsai, 2017).

A pedagógusok munkája során amiatt is fontos a kiégés megelőzése, illetve kezelése, mert a tapasztalatok szerint a tünetek következtében megjelenő motiválatlanság és hatékonyságcsökkenés gyakran vezet ahhoz, hogy távolságtartóvá válnak a diákokkal szemben. Ennek pedig az lehet a következménye, hogy a tanulók elveszítik saját érdeklődésüket a tantárgy iránt, és a negatív élmények hatására csökkentik erőfeszítéseiket a pedagógussal való közös munka során (Evers és mtsai, 2004; Tatar és Yahav, 1999; Zhang és Sapp, 2009). Emiatt a kiégés közvetett hatása nem csak a tüneteket átélő pedagógusra, de környezetükre is kiterjed. Ez nem csak a diákokat érinti, ugyanis tanári karokon belül végzett szociometriai vizsgálatok szerint az egymással közeli viszonyban álló pedagógusoknál hasonló mértékben jelentkeznek a kiégés tünetei (Kim és mtsai, 2017).

A kutatás célja, kérdése

Áttekintve a tanári kiégés munkahelyi tényezőkkel összefüggő modelljeit láthatjuk, hogy számos lehetséges faktort sorolnak fel. Ám ezek elsősorban elméleti feltevésekre épülnek. Nem találtunk olyan kutatást sem a nemzetközi, sem a hazai szakirodalomban, amely szisztematikus kvalitatív vizsgálattal tárta volna fel a nehézségeket, és ezekre építve hozott volna létre mérőeszközt vagy elméleti modellt. Ezért kutatásunk célja elsősorban annak feltárása volt, hogy a pedagógusok milyen típusú nehézségeket észlelnek a tanári pályán. Ennek megválaszolásához kvalitatív vizsgálati technikát alkalmaztunk. Ezt követően arra voltunk kíváncsiak, hogy a nyílt válaszokban megjelenő nehézségek milyen mértékben nehezítik a pedagógusok mindennapi munkáját. Ezt a feltáró munkát a kvalitatív kutatás eredményei alapján kidolgozott kvantitatív eljárással végeztük el. Végül célunk volt annak feltárása, hogy a nehézségek hogyan függenek össze a pedagógusok kiégettségének mértékével, és hogy melyek azok a nehézségformák, stresszforrások, amelyek legnagyobb mértékben szerepet játszanak a kiégés-fogékonyság bejósolásában. Tekintve kutatásunk alapvetően feltáró jellegét, előzetesen nem fogalmaztunk meg konkrét hipotéziseket a vizsgálattal kapcsolatban.

Módszerek

1. kutatás – Kvalitatív vizsgálat

A kvalitatív adatgyűjtés során a pedagógusokat papír-ceruza eljárást alkalmazva kértük meg arra, hogy szabadon fejtsék ki válaszukat az alábbi felkérésre: „Kérem, soroljon fel (egymás alá) minden olyan dolgot, ami problémát, nehézséget okoz a munkájában, zavarja vagy akadályozza céljai elérésében, hátráltatja vagy akadályozza abban, hogy jól teljesítsen!” Ezt követően a kapott válaszokat AGA (Associative Group Analysis; Szalay és Brent, 1967) módszerrel elemeztük. Az AGA elemzés alapját a válaszok súlyozása, majd a súlyokkal együtt történő kategóriákba rendezése adja. A súlyozás szabálya, hogy az első helyen szereplő válasz 6, a második helyen lévő 5, a harmadikként említett 4, a negyedik, ötödik, hatodik helyen említettek 3, az ezt követő két helyen lévő válaszok 2, majd ezeket követően minden további válasz 1 súlypontot kap. Ezt követően a kutatók a válaszok tartalma alapján kategóriákat képeznek, amelyekbe később két független bíráló besorolja a kapott válaszokat. Az így kialakult kategóriák tartalmainak súlypontjait összegezzük, ami a kategória súlyát adja.

2. kutatás – Kérdőíves vizsgálat

A vizsgálat második fázisában kvantitatív vizsgálati rész első lépéseként létrehoztunk egy *Tanári Munka Nehézségei* című kérdőívet, amelyet a későbbiek során nagyobb pedagógus mintával vettünk fel. A kérdőív kialakításának alapját a kvalitatív vizsgálat során létrejött kategóriák adták. Minden egyes kategória esetében kerestünk néhány olyan állítást, amely a legpregnansabban kapcsolódott az adott kategóriához, és az így összegyűlt állításokat ötfokozatú Likert-típusú skálába rendeztük. A végső skálába összesen 38 stresszforrás került. Ezek mindegyikét megítélték a pedagógusok abból a szempontból, hogy milyen mértékben nehezíti a munkájukat a mindennapok során az adott tényező. Az ötfokozatú skálán az 1 azt jelentette, hogy az adott probléma egyáltalán nem okoz nehézséget, míg az 5 azt, hogy súlyos nehézséget okoz.

A pedagógusok kiégésének, illetve a kiégés mértékének meghatározására a Tanári kiégés-kérdőívet (Jagodics és Szabó, 2014; Szabó és Jagodics, 2016) használtuk. A kérdőív 12 tételből áll, minden tétel esetében 5-fokú Likert-skálán jelölhették a válaszadók, hogy az adott állítást milyen mértékben tartják igaznak magukra nézve. A kérdőív 3 alskálára osztható, melyek a kiégés érzelmi, lelki és társas tüneteit mérik. A kérdőív konzisztencia-értéke ($\alpha = 0,841$) megfelelő volt. A kérdőív összegző skála, így lehetővé teszi a kiégés-fogékonyság meghatározását, amely érték legfeljebb 48 pont lehet. Az adatokat SPSS 24. és Jamovi 1.6 statisztikai programsomag használatával dolgoztuk fel.

A vizsgálatok lebonyolítása

A kvalitatív vizsgálat során az intézményvezető beleegyezését kértük a nyitott kérdés megválaszolásához. A pedagógusok az intézményben anonim módon válaszoltak a kérdésre. A válaszokat egy urna jellegű dobozba helyezték el. A kérdőíves adatfelvétel online platformon történt. Célzottan pedagógus közösségi csoportokba (Facebook-csoportok) és iskolák levelező listájára küldtük ki a kérdőív linkjét. Az adatfelvétel 2019 tavaszán zajlott. A kutatások megkezdése előtt a résztvevőket tájékoztattuk a kutatás céljáról, és biztosítottuk őket az adatkezelési szabályok betartásáról. A válaszadók egyik kutatásban sem részesültek ellenszolgáltatásban. A kutatást az Egyesített Pszichológiai Kutatásaitikai Bizottság (EPKEB) engedélyezte.¹

Eredmények

A kvalitatív vizsgálat eredményei

Minta

A vizsgálat során az adatokat öt intézmény tanáraitól gyűjtöttük. Az általunk vizsgált pedagógusok Pest, Bács-Kiskun, illetve Békés megyei általános és középiskolákban tanítottak az adatfelvétel idején. Összesen 105 pedagógustól gyűjtöttünk adatokat, azonban 2 főt ki kellett zárunk, mert a nyitott kérdéseinkre nem adtak választ. Így 103 pedagógus adatait elemeztük (nő = 86; férfi = 17). Közülük 52 fő általános iskolában tanít, általános és középiskolában is tanít: 38 fő, csak középiskolában tanít: 13 fő. A tanári pályán töltött éveik száma átlagosan 25 év (szórás = 16,83). A minta összetételét iskolafokozat szerint és az AGA elemzés eredményét az 1. táblázat mutatja.

¹ EPKEB engedély száma: 2018-120

1. táblázat. A kvalitatív elemzés (AGA) eredménye. Az egyes kategóriák és súlyaik a tanárok válaszai alapján mintán (N = 103).

	Általános-iskolában	Közép-iskolában	Mindkét iskola típusban	Összesen.
Diákok túlterheltsége	21	10	35	66
Nem támogató családi háttér	142	8	58	208
Diákok személyiség- és magatartásproblémái	122	15	111	248
Diákok motiválatlansága	86	21	94	201
Diákok képességbeli hiányosságai	24	20	44	88
Tananyag mennyisége	45	8	15	68
Sok tanórán kívüli plusz tevékenység	21	12	35	68
Szabályok, adminisztráció	136	29	51	216
Feltöltődés hiánya	4	5	21	30
Tanárok túlterheltsége	127	29	75	231
Perfekcionizmus	5	0	34	39
Anyagi elismerés	19	8	18	45
Környezeti feltételek, eszközök	164	32	69	265
Elismerés, társadalmi megbecsültség	10	4	7	21
Kollégák	34	8	36	78
Időhiány	137	3	13	153
Egyéb	10	23	43	76

A táblázat eredményeiből látszik, hogy a pedagógusok leggyakrabban és legnagyobb súllyal (tehát ez első helyek egyikén) a környezeti feltételek, eszközök hiányát említették, a második legsúlyosabb kategória a diákok személyiség- és magatartásproblémáinak köre. Ezt követi jelentős súllyal a túlterheltség és annak vélhető okai, mint a sok tanórán kívüli tevékenység és az adminisztratív terhek.

A kérdőíves vizsgálat eredményei

Minta

A kutatásban összesen 605 pedagógus vett részt. Átlagéletkoruk 45,8 év volt (szórás = 9,73). A minta döntő többségét nők alkották (N = 567), a férfiak összesen a minta 7%-át adták (N = 38). Az intézmények szerinti megoszlás az általános iskolai tanárok jelentős túlsúlyát mutatja (N = 460). A gimnáziumban tanítók a minta 12%-át teszik ki (N = 73), a szakgimnáziumban oktatók 8%-ban képviseltetik magukat a mintában (N = 49), legkisebb számban (N = 23) a szakközépiskolai tanárok vettek részt a kutatásban. Ezek az eloszlások mellett, hogy nem kiegyenlítettek, természetesen nem is reprezentálják a nemek és iskolafokozat szerinti létszámok arányát sem. Ezért a kutatás során ezen mutatók mentén nem végzünk mélyebb elemzéseket. A vizsgált nehézségek súlyosságának megítélését csökkenő sorrendben a 2. táblázat mutatja.

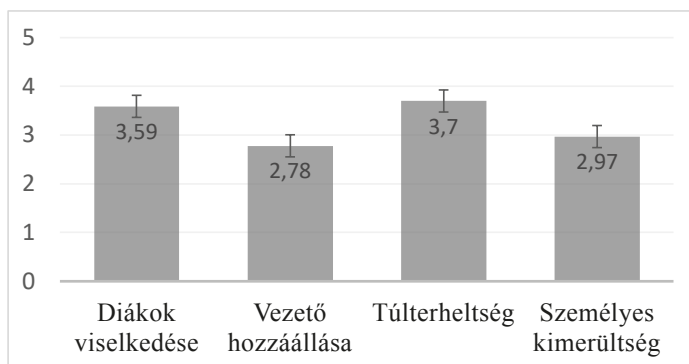
2. táblázat. A tapasztalt nehézségek rangsora csökkenő sorrendben (N = 605).
Az állítások előtti jelzés a kérdőív sorszáma utal.

Nehézségek	Átlag	Szórás
N33 [Az anyagi megbecsülés hiánya.]	4,20	1,03
N31 [A társadalmi megbecsültség hiánya.]	4,16	1,04
N21 [Növekvő mennyiségű adminisztrációs feladat.]	4,13	1,01
N18 [A szülői feladatok áthárítása az iskolára.]	4,11	,99
N7 [Tanárok magas kötelező óraszám.]	3,92	1,16
N3 [A túlméretezett (óriási mennyiségű) tananyag.]	3,80	1,11
N20 [A diákok önfegyelme alacsony fokú.]	3,78	1,07
N22 [A diákok értékrendje eltér az iskolai értékrendtől.]	3,77	1,06
N14 [A diákokat nem érdekli a tanulás.]	3,72	1,15
N24 [A szülők túlzó elvárásai (iskolától, tanártól).]	3,55	1,11
N28 [A diákok nem készülnek az órákra.]	3,54	1,13
N17 [A pedagógusok munkáját segítő szakemberek hiánya.]	3,54	1,26
N9 [A szülők együttműködésének hiánya.]	3,49	1,12
N38 [A gyerekek agresszívan viselkednek egymással.]	3,47	1,22
N8 [A diákok tiszteletlenül viselkednek a tanárokkal.]	3,47	1,23
N32 [A diákok viselkedésükkel zavarják az órát.]	3,46	1,27
N26 [Általános kimerültségem.]	3,43	1,25
N35 [Nem megfelelő minőségű tankönyvek.]	3,40	1,30
N25 [Gyakran változó jogszabályokhoz való alkalmazkodás.]	3,39	1,14
N15 [A kollégák közötti egyenlőtlen munkamegosztás.]	3,34	1,20
N2 [Az SNI-s, BTMN-es diákok integrálása.]	3,34	1,25
N23 [Tanítási órákon kívüli tevékenységek ellátása.]	3,32	1,15
N29 [Szakmai portfólió készítése.]	3,30	1,49
N27 [A tanórákra való felkészülésre nem marad elég időm, energiám.]	3,28	1,18
N11 [A diákok túlterheltek plusz feladatokkal.]	3,25	1,15
N12 [A tantestületen belüli egységes értékrend hiánya.]	3,06	1,27
N13 [Magas osztálylétszámú csoportokban való tanítás.]	3,02	1,46
N19 [Vezetői elismerés hiánya.]	3,01	1,36
N4 [Feszült munkahelyi légkör.]	2,86	1,33
N16 [A vezetői elvárások nem egyértelműek.]	2,80	1,32
N1 [A tanításhoz szükséges megfelelő technikai eszközök hiánya.]	2,77	1,21
N30 [A vezető nem osztja meg az információt.]	2,68	1,34
N37 [A vezető nem veszi figyelembe a tanárok véleményét.]	2,65	1,33
N5 [A tanítási órák gyakori elmaradása egyéb iskolai programok miatt.]	2,62	1,18
N34 [Továbbképzéseken, tanfolyamokon való rendszeres részvétel.]	2,62	1,21
N36 [A kollégák közötti szakmai együttműködés hiánya.]	2,57	1,21
N10 [A munkám iránti lelkesedésem csökkenése.]	2,56	1,21
N6 [A digitális eszközök korszerű használatának elsajátítása.]	1,98	1,04

A táblázat adataiból az látszik, hogy az első helyeken egyértelműen a társadalmi és anyagi megbecsülés hiánya áll. Úgy tűnik, ez az, ami leginkább nyomasztja a tanárokat, és zavarja őket a munkában. Az alacsony szórásértékek arra utalnak, hogy ebben meglehetősen nagy egyetértés jellemezte a válaszadókat. A következő itemek a túlterheltséggel összefüggő tételek, és ezt követi három, a diákok viselkedésével és motivációjával összefüggő probléma megjelölése. A rangsor végén elsősorban a vezetővel és a szervezettel kapcsolatos problémák állnak. A teljes skála reliabilitásmutatója kiemelkedően magasnak mondható (Cronbach- α = 0,925).

A következő kérdésünk az volt, hogy a kialakult problémalista elemei valamilyen értelemben összetartoznak-e. Mivel nem várjuk el az egyes tényezők függetlenségét, így nem volt indokolt faktorelemzést végezni, ezért főkomponens-vizsgálatot végeztünk. Ennek eredményeként a problémalista elemei a válaszok alapján négy fő komponensbe rendeződtek. Az eljárást Varimax forgatási eljárással végeztük. Az így kapott négy komponens a varianciák 50,1%-át magyarázta. A KMO index 0,910 volt. (A négy komponens itemszámait és faktorsúlyait az 1. sz. melléklet tartalmazza.)

Az első komponensnek a „diákok viselkedése” nevet adtuk (Cronbach- α = 0,907), mert ebbe olyan itemek rendeződtek, amelyek ezzel a témakörrel függték össze (pl. „A diákok tiszteletlenül viselkednek a tanárokkal.”). A második legerősebb magyarázó erővel bíró komponens a „vezető hozzáállása” nevet kapta (Cronbach- α = 0,888), amelyet olyan kijelentések reprezentálnak, mint pl. „A vezetői elvárások nem egyértelműek.”. A harmadik komponensnek „a túlterheltség” nevet adtuk (Cronbach- α = 0,794), mert ebbe a csoportba a sok adminisztrációval, óraszámossal és túlméretezett tananyaggal kapcsolatos tételek kerültek (pl. „Növekvő mennyiségű adminisztrációs feladat.”). Ebbe a komponensbe került a tanárok anyagi és társadalmi megbecsülésének hiánya is, ami nyilván a túlterheltség mellett jelentős kompenzációhiányra utal. A negyedik komponensbe azok a tételek kerültek, amelyek az egyén kimerülésével, erőforrásainak csökkenésével írhatók le (Cronbach- α = 0,738). Ennek a komponensnek a „személyes kimerültség” nevet adtuk (pl. „Tanórákra való felkészülésre nem marad elég energiám.”). Az egyes főkomponensek átlagpontszámait a vizsgált mintán az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra. Az egyes komponensek átlagainak eloszlása a teljes mintán (N = 605). A hibaszávok a szórást jelölik.

Az adatok arra utalnak, hogy a legnagyobb problémát a túlterhelés komponens és a diákok viselkedése jelenti a tanárok számára. A páros t-próbák eredménye szerint a túlterhelés és a diákok viselkedése komponensek megítélése között nincs szignifikáns különbség. A túlterhelés szignifikánsan magasabb értéket mutat, mint a kimerülés ($t_{[602]} = 22,12$; $p < 0,001$) és mint a vezető hozzáállása komponens átlaga ($t_{[602]} = 24,30$; $p < 0,001$). A diákok viselkedésével kapcsolatos komponens átlaga szintén szignifikánsan

magasabb, mint a vezető hozzáállása ($t_{[603]} = 17,6$; $p < 0,001$) és a személyes kimerültség ($t_{[603]} = 15,0$; $p < 0,001$).

A kiégés és a nehézségek kapcsolatának vizsgálata

A minta összesített kiégéspontszáma 15,6 (szórás: 7,05), ami rendkívül alacsonynak mondható a 0–48 pontig terjedő skálán. Pearson-korrelációs számításal megvizsgáltuk, hogy a kiégés és az egyes nehézség komponensek között milyen összefüggés van (3. táblázat).

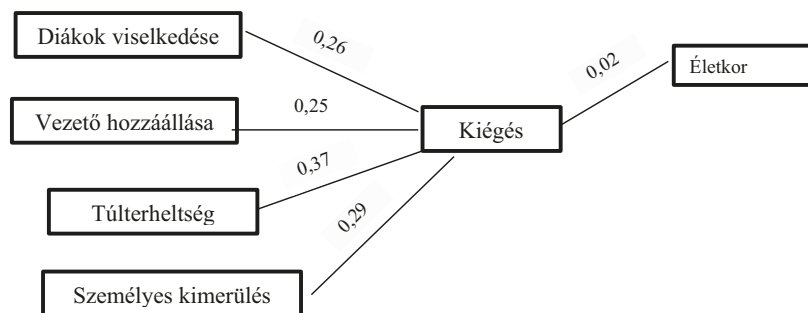
4. táblázat. A komponensek közötti kapcsolatok erőssége és összefüggése a kiégéssel (***) $p < 0,001$

	Diákok	Vezető	Túlterhelés	Kimerülés	Kiégés össz.
diákok viselkedése		0,281 ***	0,404 ***	0,381 ***	0,359 ***
vezető hozzáállása		–	0,429 ***	0,396 ***	0,401 ***
túlterhelés			–	0,529 ***	0,331 ***
személyes kimerülés				–	0,630 ***

A táblázat adatai megerősítik azt a feltevésünket, hogy a komponensek nem függetlenek egymástól, az egyes területeken tapasztalt nehézségek különböző mértékben, de szignifikánsan összekapcsolódnak. A legerősebb kapcsolat a túlterhelés változóval van minden esetben. A kiégés és az egyes komponensek kapcsolata is szignifikáns. A diákok viselkedése és a túlterhelés közepes, a vezető hozzáállása és a személyes kimerülés erős pozitív kapcsolatban áll a kiégéssel.

Az életkor és a komponensek között nem találtunk szignifikáns együtt járást. Az életkor és a kiégés enyhe negatív kapcsolatot mutatott ($r_{[605]} = -0,153$; $p < 0,001$). A pedagóguspályán eltöltött évek száma lényegében ugyanezt az eredményt hozta. A problémakomponensek és a munkában töltött idő között nincs szignifikáns kapcsolat, de a kiégés és a tanári pályán eltöltött idő enyhe negatív kapcsolatban áll egymással ($r_{[605]} = -0,151$; $p < 0,001$). Ennek nyilvánvaló magyarázata, hogy a mintába olyan pedagógusok kerültek, akik kezdettől fogva ezen a pályán töltötték aktív munkaidejüket. (Az életkor és a pályán eltöltött idő között lényegében 0,916 a korrelációs együtttható értéke.)

Kutatásunk utolsó kérdése arra vonatkozott, hogy a feltárt nehézségek és a vizsgálatba bevont demográfiai változók mennyiben jósolják be a kiégés mértékét. Ennek vizsgálatára lineáris regressziót alkalmaztunk ENTER módszer használatával. A modellbe a négy nehézség komponensen kívül az életkor változót léptettük be. A regressziós elemzés eredményeként jól illeszkedő szignifikáns modellt kaptunk ($F_{[5]} = 98,0$; RMSE = 5,23; $p < 0,001$), amely a varianciák közel 45%-át magyarázza (Adj. $R^2 = 0,447$).



2. ábra. A regresszioelemzés eredménye. A kiégésre ható tényezők r értékei.

Megvitatás

A tanári kiégés nemcsak egyéni, de súlyos társadalmi probléma is. Ezért lényeges, hogy megismerjük, hogy melyek azok a tényezők, amelyek legnagyobb mértékben befolyásolják a tanárok munkahelyi közérzetét, ami egyértelmű kapcsolatban áll a kiégéssel (Maslach és Leiter, 1999). A korábbi vizsgálatok közül a szervezeti tényezőket feltáró kutatások elsősorban erőforrások és követelmények rendszerét elemzik (Demerouti és mtsai, 2001; Szabó és Jagodics, 2016), ám a követelmények megfogalmazásakor alapvetően elméleti megfontolásokból indultak ki. Kutatásunk arra irányult, hogy kvalitatív vizsgálattal feltárjuk, melyek azok a munkát nehezítő követelmények, amelyeket maguk a pedagógusok érzékelnek. Az AGA módszerrel végzett feltáró vizsgálat eredménye szerint számos tényező nehezíti a pedagógusok munkáját, amelyek között a társadalmi körülmények, a munkafeltételek, a diákok viselkedése és saját túlterheltségük tényezői jelennek meg. Tizenhét kategória mentén azonosítottuk a legfontosabb nehézségeket, majd ezek pregnáns megfogalmazásaiból egy 38 itemes nehézséglistát hoztunk létre. Az így kialakult kérdőív egyértelműen a pedagógusok valós nehézségeit tükrözi, és így alkalmasnak bizonyult annak megvizsgálására, hogy a tanárok által említett nehézségek valójában milyen nagy mértékben akadályozzák a tanárok munkáját, mekkora stresszforrást jelentenek számukra.

A kvantitatív elemzés legfontosabb eredménye, hogy a tanárok számára a legnagyobb nehézséget a társadalmi és anyagi megbecsülés hiánya jelenti. A társadalmi megbecsülés hiánya nem a napi munka apró mozzanataiban ragadható meg, sokkal inkább egy nehezen megfogható attitűdbeli jellemző, amelyet a pedagógusok érzékelnek, vélhetően a szülők és olykor a gyerekek megnyilvánulásaiból. Az anyagi megbecsülés hiánya valószínűleg materiális megnyilvánulása az előbbi tényezőnek, azaz a társadalmi megbecsülés hiányának (Ferge és Háber, 1978). Jóllehet a pedagógusok bére az életpályamodell bevezetése óta emelkedett, összehasonlítva magukat más értelmiségi szakmák képviselőivel, fizetésük még mindig lényegesen alacsonyabb, ami a pálya társadalmi presztízsével is összefügg (Fónai és Dusa, 2014; Badó és mások, 2017). A nehézségek következő csoportját az adminisztrációs és egyéb terhek növekedése okozza, amelyben már megjelenik az iskola és a szülők kompetenciahatárainak elmosódása is, valamint itt említik az utóbbi években jelentősen megnövekedett adminisztrációs terheket is. Az anyagi megbecsülés hiánya és a fokozott elvárások egymással kölcsönhatásban már jelentős feszültségnövelő tényezőnek számítanak, ami alapvetően meghatározhatja a pedagógusok közérzetét. Ehhez társul a harmadik legsúlyosabb problémakör, amely a diákok viselkedésére és motivációjára vonatkozik.

A problémák nehézségi rangsorában a digitális eszközök korszerű használatának elsajátítása szerepel a legutolsó helyen. Ez az eredmény ellentmondani látszik a hétköznapi tapasztalatnak, amely inkább azt mutatja, hogy a pedagógusok egy jelentős része idegenkedik az új IKT-s megoldásoktól, kevésbé bíznak bennük (Ertmer és Ottenbreit-Leftwich, 2010).

A problémák tartalmilag négy nagy csoportba rendeződtek az általunk vizsgált minta válaszai alapján. Az első komponens a diákok viselkedésével összefüggő állításokat tömörítette. Ez az a tényező, amelynek kezelésében a tanároknak leginkább kompetensnek kéne érezni magukat, ennek ellenére ez okoz nekik legnagyobb gondot. A második komponens az általános túlterheltség, amelybe integrálódik a társadalmi és anyagi megbecsülés hiánya is. A harmadik a vezetők kedvezőtlen hozzáállására utal, a negyedik pedig a saját erőforrásaik feltöltésének hiányára, egyfajta személyes kimerültségre. Ez utóbbi tényező szintén azok közé az elemek közé tartozik, amelyekben a változás kulcsa inkább a személy, jelen esetben a pedagógus kezében van. Ezek a tényezők eltérő

mértékben, de szignifikánsan összefüggenek a kiégés-fogékonysággal. A kutatás eredménye, hasonlóan a korábbi vizsgálatokhoz (Jagodics és Szabó, 2014), azt mutatja, hogy a pedagógusok kiégettsége kismértékű. A kérdőíves vizsgálatok rendre alacsony kiégés-fogékonysági értékeket mutatnak. Ez az eredmény szintén nem esik egybe a hétköznapi tapasztalatokkal, amelyek arra utalnak, hogy valóban sok pedagógust jellemez a kimerültség, a munkával kapcsolatos motiváció csökkenése, esetenként elvesztése, amit gyakran informális beszélgetésekben és szakmai fórumokon is elismernek. Az alacsony értékeket most is magyarázhatjuk a társas elvárásoknak való megfeleléssel, vagy azzal a ténnyel, hogy a kutatásban való részvétel önkéntes volt, így vélhetően kevés olyan pedagógus került a mintába, aki már erősen érintett a kiégés problémájában.

A regressziós elemzés szerint a kiégést legerőteljesebben a túlterheltség és az ezzel erősen összefüggő személyes kimerültség határozza meg. A kiégés megelőzése szempontjából különbség van a két tényező között. Míg a személyes kimerültség mint stresszforrás kezelése nagymértékben lehet az egyén kompetenciája, a túlterheltség befolyásolására már nincs ekkora hatása. A megküzdési stratégiák fejlesztése, azon belül is a hatékony stresszkezelés, relaxáció, illetve problémafókuszú megoldások elsajátítása javíthatják a pedagógusok közérzetét. A túlterheltség komponensébe számos olyan tétel tartozik, amely az adminisztratív terhekről és a túlméretezett követelményekről szól, és ide sorolható az anyagi és társadalmi megbecsülés hiánya is. Ezekre a pedagógusoknak sokkal kisebb ráhatása van, mert ezek oktatásirányítási döntésekkel állnak összefüggésben. Így ezen a területen a kiégésprevenció kulcsa nem a személy kezében van. A pedagógusok többsége joggal érzi úgy, hogy a munkával kapcsolatos stresszforrások közül ezt a komponenst kevésbé tudja kontrollálni. A stresszel és munkahelyi elégedettséggel kapcsolatos kutatások azonban bizonyították, hogy az észlelt kontrollnak komoly szerepe van a munkahellyel kapcsolatos elégedettség, így közvetve a kiégés alakulásában is (Spector, 2002). Ezért további kutatások releváns kérdése lehet, hogy milyen szubjektív kontrollt éreznek a pedagógusok a feltárt nehézségek felett, mennyire bíznak abban, hogy az adott stresszforrást hatékonyan képesek befolyásolni.

A problémák tartalmilag négy nagy csoportba rendeződtek az általunk vizsgált minta választásai alapján. Az első komponens a diákok viselkedésével összefüggő állításokat tömörítette. Ez az a tényező, amelynek kezelésében a tanároknak leginkább kompetensnek kéne érezni magukat, ennek ellenére ez okoz nekik legnagyobb gondot. A második komponens az általános túlterheltség, amelybe integrálódik a társadalmi és anyagi megbecsülés hiánya is. A harmadik a vezetők kedvezőtlen hozzáállására utal, a negyedik pedig a saját erőforrásaik feltöltésének hiányára, egyfajta személyes kimerültségre. Ez utóbbi tényező szintén azok közé az elemek közé tartozik, amelyekben a változás kulcsa inkább a személy, jelen esetben a pedagógus kezében van. Ezek a tényezők eltérő mértékben, de szignifikánsan összefüggenek a kiégés-fogékonysággal.

Limitációk és összefoglalás

Kutatásunk jelentős limitációja, hogy nem reprezentatív mintával dolgoztunk. A nemek és az iskolatípusok szerinti aránytalan összetételű minta nem adott lehetőséget ilyen típusú összevetésekre, és nem teszi lehetővé általános következtetések levonását sem. Ugyanakkor figyelemre méltó előnyének tartjuk, hogy a kvalitatív módszerre épülő elővizsgálat lehetővé tette, hogy olyan problémásort fogalmazzunk meg és kínáljunk fel értékelésre a nagyobb pedagógusminta tagjainak, amely valóban a tanárok problémáit tükrözi, megőrizve azok megfogalmazásának autentikusságát is. Kutatásunk hozzájárul a Demerouti és munkatársai (2001) által kidolgozott és széles körben használt munkahelyi erőforrás és követelmény modell, hazai mintán való pontosabb megértéséhez, a követelmény oldal elemeinek alaposabb feltárása révén.

Irodalom

- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R. & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136. DOI: [10.1016/j.learninstruc.2018.05.006](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006)
- Arnold, K. A., Connelly, C. E., Walsh, M. M. & Martin Ginis, K. A. (2015). Leadership styles, emotion regulation, and burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 20(4), 481–490. DOI: [10.1037/a0039045](https://doi.org/10.1037/a0039045)
- Awa, W. L., Plaumann, M. & Walter, U. (2010). Burnout prevention: A review of intervention programs. *Patient Education and Counseling*, 78(2), 184–190. DOI: [10.1016/j.pec.2009.04.008](https://doi.org/10.1016/j.pec.2009.04.008)
- Badó Attila, Feleky Gábor, Lőrinczi János & Patyi Zsófia (2017). *Összehasonlító motivációs vizsgálat szegedi joghallgatók körében*. Budapest: MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Jogtudományi Intézet. <http://jog.tk.mta.hu/mtalwp>
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. DOI: [10.1037/ocp0000056](https://doi.org/10.1037/ocp0000056)
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E. & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274–284. DOI: [10.1037/0022-0663.99.2.274](https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274)
- Borg, M. G., Riding, R. J. & Falzon, J. M. (1991). Stress in Teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology*, 11(1), 59–75. DOI: [10.1080/0144341910110104](https://doi.org/10.1080/0144341910110104)
- Bottiani, J. H., Duran, C. A. K., Pas, E. T. & Bradshaw, C. P. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology*, 77, 36–51. DOI: [10.1016/j.jsp.2019.10.002](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.002)
- Brouwers, A., Tomic, W. & Boluijt, H. (2011). Job demands, job control, social support and self-efficacy beliefs as determinants of burnout among physical education teachers. *Europe's Journal of Psychology*, 7(1), 17–39. DOI: [10.5964/ejop.v7i1.103](https://doi.org/10.5964/ejop.v7i1.103)
- Chang, M. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37(4), 799–817. DOI: [10.1007/s11031-012-9335-0](https://doi.org/10.1007/s11031-012-9335-0)
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. DOI: [10.1037/0021-9010.86.3.499](https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499)
- Dicke, T., Stebner, F., Linninger, C., Kunter, M. & Leutner, D. (2018). A longitudinal study of teachers' occupational well-being: Applying the job demands-resources model. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23(2), 262–277. DOI: [10.1037/ocp0000070](https://doi.org/10.1037/ocp0000070)
- Doolittle, B. R., Windish, D. M. & Seelig, C. B. (2013). Burnout, Coping, and Spirituality Among Internal Medicine Resident Physicians. *Journal of Graduate Medical Education*, 5(2), 257–261. DOI: [10.4300/jgme-d-12-00136.1](https://doi.org/10.4300/jgme-d-12-00136.1)
- Ertmer, P. A. & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255–284. DOI: [10.1080/15391523.2010.10782551](https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551)
- Esnard, C. & Roques, M. (2014). Collective efficacy: A resource in stressful occupational contexts. *European Review of Applied Psychology*, 64(4), 203–211. DOI: [10.1016/j.erap.2014.05.003](https://doi.org/10.1016/j.erap.2014.05.003)
- Evers, W. J. G., Tomic, W. & Brouwers, A. (2004). Burnout among Teachers: Students' and Teachers' Perceptions Compared. *School Psychology International*, 25(2), 131–148. DOI: [10.1177/0143034304043670](https://doi.org/10.1177/0143034304043670)

- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514–525. DOI: [10.1016/j.tate.2011.11.013](https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013)
- Fónai Mihály & Dusa Ágnes Réka (2014). A tanárok presztízsének és társadalmi státuszának változásai a kilencvenes és a kétezres években. *Iskolakultúra*, 24(6), 41–49.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165. DOI: [10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x)
- Glass, D. C. & McKnight, J. D. (1996). Perceived control, depressive symptomatology, and professional burnout: A review of the evidence. *Psychology & Health*, 11(1), 23–48. DOI: [10.1080/08870449608401975](https://doi.org/10.1080/08870449608401975)
- Grassi, L. & Magnani, K. (2000). Psychiatric Morbidity and Burnout in the Medical Profession: An Italian Study of General Practitioners and Hospital Physicians. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 69(6), 329–334. DOI: [10.1159/000012416](https://doi.org/10.1159/000012416)
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. DOI: [10.1016/j.jsp.2005.11.001](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001)
- Jagodics, B. & Szabó, É. (2014). Job demands versus resources: Workplace factors related to teacher burnout. *Practice and Theory in Systems of Education*, 9(4), 377–390.
- Ju, C., Lan, J., Li, Y., Feng, W. & You, X. (2015). The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 51, 58–67. DOI: [10.1016/j.tate.2015.06.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.001)
- Kim, J., Youngs, P. & Frank, K. (2017). Burnout contagion: Is it due to early career teachers' social networks or organizational exposure? *Teaching and Teacher Education*, 66, 250–260. DOI: [10.1016/j.tate.2017.04.017](https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.017)
- Lee, H.-F., Kuo, C.-C., Chien, T.-W. & Wang, Y.-R. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Coping Strategies on Reducing Nurse Burnout. *Applied Nursing Research*, 31, 100–110. DOI: [10.1016/j.apnr.2016.01.001](https://doi.org/10.1016/j.apnr.2016.01.001)
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory manual*. 2. kiadás. Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. & Leiter, M. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In Vandenberghe, R. & Huberman, A. M. (szerk.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. Cambridge University Press. 295–303. DOI: [10.1017/cbo9780511527784.021](https://doi.org/10.1017/cbo9780511527784.021)
- Maslach, C. & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7(1), 63–74. DOI: [10.1016/s0962-1849\(98\)80022-x](https://doi.org/10.1016/s0962-1849(98)80022-x)
- Paksi Borbála, Veroszta Zsuzsanna, Schmidt Andrea, Magi Anna, Vörös András, Endródi-Kovácsi Viktória & Felvinczi Katalin (2015). *Pedagógus – Pálya – Motiváció – Egy kutatás eredményei*. Oktatási Hivatal.
- Petróczi Erzsébet (2007). *Kiégés – Elkerülhetetlen?* Eötvös Kiadó.
- Ryan, S. V., von der Embse, N. P., Pendergast, L. L., Saeki, E., Segool, N. & Schwing, S. (2017). Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. *Teaching and Teacher Education*, 66, 1–11. DOI: [10.1016/j.tate.2017.03.016](https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.016)
- Schaubroeck, J., Lam, S. S. K. & Xie, J. L. (2000). Collective efficacy versus self-efficacy in coping responses to stressors and control: A cross-cultural study. *Journal of Applied Psychology*, 85(4), 512–525. DOI: [10.1037/0021-9010.85.4.512](https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.4.512)
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518–524. DOI: [10.1016/j.tate.2008.12.006](https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006)
- Spector, P. E. (1998). A control model of the job stress process. In Cooper, C. L. (szerk.), *Theories of organizational stress*. London, UK: Oxford University Press. 153–169
- Spector, P. E. (2002). Employee Control and Occupational Stress. *Current Directions in Psychological Science*, 11(4), 133–136. DOI: [10.1111/1467-8721.00185](https://doi.org/10.1111/1467-8721.00185)
- Szabó Éva & Jagodics Balázs (2016). Erőforrások és követelmények. *Iskolakultúra*, 26(11), 3–15. DOI: [10.17543/iskkult.2016.11.3](https://doi.org/10.17543/iskkult.2016.11.3)
- Szabó, É. & Jagodics, B. (2019). Teacher burnout in the light of workplace, organizational, and social factors. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(3), 539–559.
- Tatar, M. & Yahav, V. (1999). Secondary school pupils' perceptions of burnout among teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 457–468. DOI: [10.1348/000709999157824](https://doi.org/10.1348/000709999157824)
- Van Droogenbroeck, F. & Spruyt, B. (2015). Do teachers have worse mental health? Review of the existing comparative research and results from the Belgian Health Interview Survey. *Teaching and Teacher Education*, 51, 88–100. DOI: [10.1016/j.tate.2015.06.006](https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.006)
- Yürür, S. & Sarıkaya, M. (2012). The Effects of Workload, Role Ambiguity, and Social Support on Burnout Among Social Workers in Turkey. *Administration in Social Work*, 36(5), 457–478. DOI: [10.1080/03643107.2011.613365](https://doi.org/10.1080/03643107.2011.613365)
- Zhang, Q. & Sapp, D. A. (2009). The Effect of Perceived Teacher Burnout on Credibility. *Communication Research Reports*, 26(1), 87–90. DOI: [10.1080/08824090802637122](https://doi.org/10.1080/08824090802637122)

1. sz. melléklet. A főkomponens-elemzés eredményei

Az egyes komponensek és az itemek faktorsúlyai					
	1 Diákok	2 Vezetői magatartás	3 Túlterhelés	4 Kimerültség, időhiány	Uniqueness
N8	0,814				0,304
N20	0,804				0,306
N32	0,801				0,335
N14	0,753				0,395
N22	0,739				0,382
N38	0,737				0,418
N28	0,699				0,445
N9	0,693				0,483
N2					0,768
N37		0,833			0,276
N16		0,819			0,287
N30		0,792			0,343
N19		0,729			0,399
N4		0,708			0,422
N36		0,687			0,478
N12		0,678			0,490
N5		0,444			0,688
N21			0,652		0,498
N3			0,644		0,552
N7			0,597		0,562
N25			0,575		0,597
N33			0,562		0,602
N35			0,560		0,669
N31			0,550		0,586
N11			0,525		0,674
N13			0,489		0,722
N1					0,801
N27				0,727	0,318
N26				0,720	0,337
N10				0,705	0,369
N34				0,431	0,731
N6					0,840

Absztrakt

A tanári pályán tapasztalható nehézségeket gyakran említik a kiégés-szindróma kialakulásával és a pályaelhagyással kapcsolatban. Emiatt érdemes megvizsgálni, hogy melyek azok a nehézséget jelentő tényezők a pedagógusok számára, amelyek saját benyomásaik szerint akadályozzák őket a hatékony munkavégzésben. A kiégés-szindróma hátterében ugyanis sok tényező állhat, és ezek közül a személy számára leginkább erőteljesen észlelt faktorok fejtik ki legerősebben a hatásukat.

Vizsgálatunkban két módszerrel alkottunk képet a pedagógusok észlelt nehézségeiről. Elsőként kvalitatív elemzéssel tártuk fel tanárok (N = 103) válaszaiból a munkájukat akadályozó tényezőket. Ezt követően a feltáró elemzés adatai alapján létrehozott kérdőívvel mértük fel a tényezők megítélését és összefüggéseit a kiégés tüneteivel pedagógusok között (N = 605). A feltáró eredmények szerint a legfontosabb, nehézséget okozó tényezők közé a munkához szükséges környezeti feltételek hiánya, a diákok magatartási nehézségei, a munka túl nagy mennyisége és az adminisztráció tartozik. A kérdőíves vizsgálat eredményei alapján a kiégés tüneteinek kialakulását a diákok viselkedése, a túlterheltség, a vezető negatív hozzáállása és a személyes kimerültség határozta meg legnagyobb mértékben.

Az eredmények fontos információt tártak fel a hazai oktatásban jelenleg tapasztalható viszonyokról. Ez alapján számos olyan munkahelyi tényező azonosítható, amely jelentősen hozzájárul a tanárok kimerültségéhez és az őket érő stressz növekedéséhez. Az adatok fontos iránymutatást jelenthetnek intervenciós és prevenciós módszerek kidolgozására, tekintve, hogy ezek a tényezők kapcsolatban állnak a burnout tüneteinek kialakulásával.